

Das disposições cosmopolitas à mobilidade como competência?

Ensino superior, Programa Erasmus e mobilidade estudantil¹

Maria Manuel Vieira²

Resumo

Tradicionalmente, a promoção de disposições cosmopolitas tem sido um importante elemento formativo das elites portuguesas e, simultaneamente, um ingrediente diferenciador, num contexto de baixas taxas de escolarização da população. Após três décadas de intensa democratização da educação e de ampla generalização da experiência escolar, a situação mudou significativamente. Com a tendencial globalização das políticas educativas, a intensificação de acordos e parcerias inter-governamentais oferecem-se aos jovens estudantes novas oportunidades educativas, nomeadamente experiências escolares internacionais. O programa europeu de mobilidade estudantil Erasmus constitui, a este respeito, um exemplo particularmente pertinente. Poder-se-á então continuar a falar de cosmopolitismo como propriedade educativa restrita a um grupo social? Ou, pelo contrário, essa propriedade tende a generalizar-se em sociedades altamente escolarizadas? Por sua vez, as disposições cosmopolitas como elemento formativo parecem ter mudado de significado: será que a mobilidade que suporta a experiência cosmopolita se transforma em competência?

Palavras-Chave: educação de elites; disposições cosmopolitas; mobilidade estudantil; Programa Erasmus.

1 Agência de fomento: Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Texto em português de Portugal.

2 Doutora em Sociologia pelo ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Pesquisadora no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

mmfonseca@ics.ulisboa.pt

From cosmopolitan dispositions to mobility as a competency? Higher education, Erasmus Program and student mobility

Abstract

Traditionally, the promotion of cosmopolitan dispositions has been an important formative element of the Portuguese elites and simultaneously a distinctive ingredient in a society characterized by low enrollment rates of the population. After three decades of intense democratization of education and broad generalization of the school experience, the situation has changed significantly. With the globalization trend of educational policies, the intensification of inter-governmental agreements and partnerships, new educational opportunities, including international academic experiences, are offered to young students. The European student mobility Erasmus program is, in this regard, a particularly pertinent example. Is it then possible to continue to speak of cosmopolitanism as an educational asset restricted to a social group? Or, conversely, this asset tends to become widespread in highly educated societies? In turn, the cosmopolitan dispositions as a formative element seem to have changed in meaning: is mobility associated to the cosmopolitan experience turning into a competency?

Keywords: elite education; cosmopolitan dispositions; student mobility; Erasmus Program.

Introdução

A promoção de disposições cosmopolitas – a capacidade de abertura ao mundo e aos contactos internacionais – constitui tradicionalmente uma importante dimensão de formação da elite social³ (CICCHELLI, 2008; LIMA, 2003; NOGUEIRA, 2013; PAPATSIBA, 2003; PRADO, 2004; VIEIRA, 1993; 2003; WAGNER, 2007). A aquisição destas capacidades

3 Utilizamos aqui o conceito de elite social, não na perspectiva sociológica da teoria das elites, (desenvolvida por Mosca e Pareto, nomeadamente), mas numa acepção próxima das abordagens classistas. Para aprofundamento deste debate teórico, consultar Vieira (2003). Ainda que aqui trabalhado nas suas relações com o universo escolar, este conceito distingue-se do conceito de “elites académicas”, cujo critério de delimitação tem como base propriedades escolares – a excelência escolar – ostentadas pelos seus membros.

junto dos mais novos é fomentada desde tenra idade pelas famílias, e vincula-se a uma representação social dos futuros previsíveis e dos desempenhos sociais a eles associados (TIRAMONTI e ZIEGLER, 2008; WEENINK, 2008). Por um lado, os desempenhos que decorrem de exigências profissionais; mas, sobretudo, os que decorrem do exercício mundano, prática estruturante do estilo de vida das elites sociais.

No caso específico de Portugal, durante todo o século passado tais capacidades consolidam-se por duas vias: através da educação formal e, muito fortemente, através da educação familiar.

No primeiro caso, a aprendizagem dos saberes escolares, inscrita numa escolaridade longa, proporciona o domínio de uma cultura científica e humanista de carácter universal. A aquisição de uma cultura geral e a aprendizagem de línguas estrangeiras, vinculadas ao currículo prescrito, confere instrumentos de cosmopolitismo aos mais jovens membros da elite social. Esta dimensão adquire, aliás, no caso português, um carácter distintivo marcante. Numa sociedade até recentemente caracterizada por baixíssimos níveis de escolarização da população, as trajectórias escolares longas representam, por si só, situações de acentuado contraste social.

No entanto, para muitos jovens socialmente favorecidos alguns destes saberes são, também eles, precocemente promovidos no contexto doméstico. Neste caso, ocorrem pelas experiências sociais aí proporcionadas – aprendizagem de línguas através de professora particular, convívio com amigos ou individualidades não nacionais, fomento da leitura de livros ou publicações em língua estrangeira, eventuais viagens ao exterior, entre outras. Estas modalidades não formais, virtualmente lúdicas, de aprendizagem denotam uma clara convergência cultural com os saberes valorizados pela via de ensino geral e liceal frequentada, e constituem elementos consistentes de injunção de disposições cosmopolitas.

Assim, no que concerne Portugal, não é inteiramente correto subscrever a tese de Derouet (2005) quanto à suposta emergência de um “novo cosmopolitismo” (p. 33) no contexto atual de formação das elites, caracterizado pela precocidade dos contactos educativos internacionais. Mais do que uma “novidade”, o que na verdade se

observa é uma “intensificação” da dimensão escolarizada, formal, das aprendizagens e dos contactos internacionais, outrora realizados parcialmente em contexto doméstico. Intensificação esta que acompanha, aliás, o movimento de escolarização acrescida das aprendizagens nas sociedades contemporâneas e o processo de “cosmopolitanização”⁴ de que estas são palco (BECK; SZNAIDE, 2006) .

Nos últimos trinta anos Portugal conhece, justamente, um rápido e intenso processo de generalização escolar. Os anos de estudo prolongam-se duradouramente, entre as gerações mais novas. A escola adquire um lugar central, como espaço de aprendizagem e de socialização. O alargamento dos horizontes de conhecimento e de relacionamento, do contexto local para um nível mais global, tornam-se possíveis, em boa medida, graças à frequência da escola. O exercício da razão, a universalidade dos saberes e o cosmopolitismo cultural (RESENDE, 2003), fundamentos da escola moderna, deixam de ser atributos educativos exclusivos de alguns, para se tornarem potencialmente acessíveis a todos. Desta forma, pode-se legitimamente questionar de que forma e em que medida a aquisição de disposições cosmopolitas pode continuar a ser vista como ingrediente (distintivo) da formação da elite social.

Na verdade, é inegável que após três décadas de generalização da experiência escolar, os contrastes educativos entre grupos sociais parecem ter-se atenuado – embora não de todo eliminado – na sociedade portuguesa. Por sua vez, dada a tendencial globalização das políticas educativas, a intensificação de acordos e parcerias inter-governamentais tem proporcionado aos jovens estudantes novas oportunidades educativas passíveis de ser realizadas à escala internacional.

O programa europeu de mobilidade estudantil Erasmus constitui, a este respeito, um exemplo particularmente pertinente. Criado em 1987 para “encorajar a mobilidade dos estudantes e dos professores” do ensino superior e para “promover projetos de cooperação transnacional entre universidades através da Europa”, este programa de acção, já com quase trinta anos de existência, apresenta-se aos estudantes da União Europeia como uma oportunidade de escolarização internacional. Aberto a todos

4 “Cosmopolitanization”, no original inglês.

os candidatos do ensino superior que cumpram determinados requisitos de elegibilidade, de base académica, esta experiência de intercâmbio internacional potencia a aquisição de disposições cosmopolitas a um leque de jovens não necessariamente pertencente à elite social. Poder-se-á então continuar a falar de cosmopolitismo como propriedade educativa restrita a um grupo social? Ou, pelo contrário, essa propriedade tende a generalizar-se em sociedades altamente escolarizadas, mais plurais e tendencialmente marcadas por um processo de individualização crescente?

Por outro lado, a promoção de disposições cosmopolitas enquanto ingrediente formativo parece, ela mesmo, ter mudado de significado. No passado, ela parecia reger-se sobretudo por desígnios de gratuidade cultural ou de sociabilidade inter-grupal. Hoje, a capacidade de abertura ao mundo e aos contactos internacionais parece envolver um leque mais amplo de significados, entre os quais se conta a antecipação de uma inserção profissional futura e a construção biográfica da “empregabilidade”. Na verdade, a interferência de prioridades de ordem económica no mundo escolar confere um novo relevo à dimensão internacional da acção educativa. Transmutadas em “competências”, a aprendizagem das ferramentas formais (as línguas estrangeiras, as novas tecnologias da informação e comunicação) e informais (os intercâmbios escolares, entre outros) de abertura ao mundo adquire agora uma dimensão mais instrumental. A mobilidade transforma-se em (desejável) competência, o que aliás está claramente evidenciado no Programa Erasmus.

Neste texto, vamos tentar abordar estas questões, a partir do caso português. Começaremos por reconstituir as modalidades predominantes de formação da elite social e suas transformações, ao longo dos últimos anos. Neste quadro, pretendemos apurar especificamente a importância nela conferida à dimensão do cosmopolitismo, ao sentido que assume na educação dos mais novos e às formas de transmissão e aprendizagem postas em prática.

Em seguida, discutiremos a hipótese de uma eventual transmutação do significado do cosmopolitismo enquanto ingrediente formativo, no sentido de uma ênfase conferida à sua dimensão de mobilidade. Por sua vez,

tendo em conta a intrusão no universo escolar de referenciais parcialmente importados do mundo económico, como a noção de “competência”, é nosso propósito questionar em que medida a escola é actualmente responsável pela transformação do cosmopolitismo, de “saber” ou conhecimento cultural, em “competência” disposicional de mobilidade. Tentaremos situar estas questões no quadro de análise da modernidade.

Por último, iremos explorar algumas destas pistas através das respostas obtidas em pesquisas com estudantes do programa de mobilidade Erasmus.

1 Cosmopolitismo e formação das elites sociais

Durante boa parte do século XX, a formação das elites sociais urbanas rege-se, em Portugal, por um conjunto de aprendizagens que não se esgotam nos estritos limites do currículo escolar⁵. Apesar de estar já em marcha a subordinação deste grupo social aos constrangimentos da instituição escolar, ou seja, à escolarização das aprendizagens, pode-se afirmar que até meados dos anos sessenta a formação dos mais jovens membros das classes favorecidas incorpora ainda facetas de uma educação aristocrática. Isto é, a sua formação é ainda pautada por dimensões de uma educação particularista, individualizada, doméstica, reveladora de uma razoável margem de autonomia face ao sistema de ensino moderno – público, nacional, sequencial, uniforme e centralizado – já há muito implantado no país.

De facto, durante algumas décadas a exposição prolongada destes jovens à forma escolar moderna (VINCENT, LAHIRE; THIN, 1994) e às regras impessoais que a caracterizam parece conviver, sem grandes problemas, com a manutenção de domínios e modalidades de aprendizagem particularistas.

O acesso à cultura letrada, base da formação destinada aos novos membros da elite, ocorre então frequentemente à margem da instituição escolar ou pelo menos fora do espaço da escola pública. Não é raro as primeiras aprendizagens, homólogas às obtidas nos primeiros anos de escolaridade pública, serem adquiridas através do “ensino particular

5 Na elaboração deste ponto, a autora mobiliza intensivamente as pesquisas de Lima (2003) e de Vieira (1993; 2003) sobre as elites sociais lisboetas.

doméstico” – cumprido em casa, com o recurso a professores particulares. Em alternativa, a aprendizagem institucionalizada dos saberes básicos poderá ocorrer através da modalidade de “ensino particular em estabelecimento de ensino” – e nunca no ensino público – em alguns colégios privados que oferecem uma formação mais autónoma, de acordo com a natureza religiosa (maioritariamente católica) ou internacional ostentada.

O decurso da formação ulterior é invariavelmente longo, relativamente aos limites reduzidos da então escolaridade obrigatória, e já pode comportar incursões pelos estabelecimentos de ensino públicos. Na verdade, a pressão credencialista ainda não se faz sentir de uma forma evidente no acesso a algumas das posições sociais dominantes, em particular no feminino. Exceptuando a possibilidade de exercício de algumas profissões liberais, a dimensão instrumental dos diplomas escolares não se impõe, à época, com a veemência actual. Nomeadamente, como condição de legitimidade para a transmissão do património familiar. Dispensados da ostentação pública dos diplomas escolares para serem confirmados na posição privilegiada já detida, os membros das elites sociais não deixam por esse facto de estar sujeitos a um período de formação relativamente longo, passível de ter ou não uma tradução escolar. O nível de ensino secundário – realizado através da via académica, o ensino liceal – ou mesmo a frequência do ensino superior (maioritariamente no caso masculino) constitui o patamar de educação almejado, embora nem sempre necessariamente alcançado.

Assim se deduz que a aquisição de uma “cultura geral” relativamente consistente constitui o princípio de formação comum a todos, independentemente da via escolar frequentada e do tempo de duração em que a escolaridade decorre. A definição dos seus conteúdos e dos seus parâmetros pode ser variável, de acordo com os critérios de pertinência acordados por cada família. Mas ela refere-se, sempre, à cultura científica e humanista de carácter universal. Ou seja, a saberes tendencialmente separados da sua aplicação prática, “conhecimentos sem outro fim senão eles mesmos, fora de qualquer contexto, fora do jogo social imediato” (QUEIROZ, 1995, p. 10).

Ora, esta cultura geral, de carácter universal, é intrinsecamente cosmopolita. E requer o domínio de instrumentos de acesso. A aprendizagem de línguas estrangeiras constitui justamente um dos seus ingredientes fundamentais. Através delas se pode aceder a obras

da literatura universal, a episódios detalhados da história mundial, aos desenvolvimentos da política internacional ou aos mais recentes progressos técnicos ou profissionais. Mas o domínio das línguas estrangeiras proporciona, também, a amplificação das práticas cosmopolitas, nomeadamente a abertura aos contactos internacionais. Neles se forja a rede social de suporte ao exercício da actividade profissional ou ao exercício mundano de sociabilidade.

Daí que a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira mereça um lugar de destaque na formação das elites sociais. Ela é realizada frequentemente através da educação familiar em situações do quotidiano – através da injunção à leitura ou à oralidade com membros da família. Mas pode ser também iniciada e exercitada de forma mais sistemática e competente através do ensino doméstico, recorrendo a professoras residentes da nacionalidade pretendida (*miss, mademoiselle* ou *fraulein*), o que se revela prática frequente até aos anos sessenta. Finalmente, pode ainda ser obtida pelo recurso à educação escolar, através da frequência de escolas internacionais desde tenra idade.

Mais do que a procura de competências validadas escolarmente e visando uma aplicação profissional, a aprendizagem de línguas estrangeiras e de uma cultura universalista assume contornos aparentemente gratuitos e destina-se ao mero exercício quotidiano de uma dada condição social. As disposições cosmopolitas secularmente promovidas por este modelo de formação subordinam-se, assim, mais aos desempenhos do estilo de vida mundano – às múltiplas situações de convivialidade que lhes estão associados – do que a imperativos decorrentes do trabalho, embora não os exclua.

As mudanças sociais, económicas e educativas registadas de forma acelerada nas últimas décadas vieram introduzir profundas alterações a este panorama.

2 A mobilidade como competência?

As últimas décadas são palco de profundas alterações na situação educativa da população portuguesa. De facto, assiste-se a uma acelerada generalização escolar, o que faz com que os diplomas – pelo menos os do ensino secundário – passem a constituir propriedades comuns a muitos jovens, retirando o carácter seletivo associado à sua posse⁶. No espaço

de uma geração, torna-se evidente a predominância do modo escolar de socialização, o que se traduz na limitação da influência detida pelas instituições socializadoras tradicionais, como a família, o grupo social ou a comunidade local, na educação dos mais novos.

Neste novo quadro de escolarização, a formação das elites sociais adquire forçosamente novos contornos. Parte da considerável autonomia relativa outrora usufruída pelas famílias favorecidas e seus descendentes na relação com a escola é drasticamente limitada (VIEIRA, 2003; 2005). Na verdade, de forma agora totalmente compulsiva, a “função de validação de cada um dos descendentes é retirada à família e é entregue a uma instituição exterior, a escola” (SINGLY, 1997, p. 46). A subordinação das elites à escolarização dos saberes, às regras e requisitos de funcionamento definidos pela instituição escolar, é agora uma inevitabilidade.

De entre esses requisitos, o sucesso escolar adquire atualmente uma nova centralidade. A sua obtenção revela-se a chave para o acesso a trajectórias escolares longas e à ampliação do leque de escolhas que elas possibilitam. Se no passado esse desígnio constituía mais uma ambição desejável do que uma imposição intransigente, no presente esse objetivo transforma-se em autêntico imperativo, face à generalização escolar agora ocorrida (TAB. 1).

Tabela 1 – Estudantes do Ensino Superior (%) dos 20-34 anos por nível educacional dos pais (CITE). Portugal. 2009

Baixo (0,1,2)	Médio (3,4)	Alto (5,6)	Total
54%	16%	30%	100%

Fonte: OCDE, 2012.

Mas tal imperativo, que só verdadeiramente cada estudante poderá cumprir através de um empenhamento pessoal, outorga a cada indivíduo uma responsabilização autónoma pelo seu desempenho escolar. A cada jovem deste grupo social caberá arcar – muito mais pesadamente hoje do que ontem – com as consequências do desfecho positivo ou negativo

6 Em 2013, a taxa real de escolarização no ensino secundário, ou seja, a percentagem de alunos matriculados no ensino secundário, em idade normal de frequência desse ciclo de ensino, face à população dos mesmos níveis etários, ascendia em Portugal a 73,6%.

dos seus investimentos escolares.

A maior subordinação da formação das elites sociais aos critérios da instituição escolar repercute-se, homologamente, nas dimensões educativas extraescolares. Neste domínio também ocorre um declínio das formas privadas da vida quotidiana e verifica-se, concomitantemente, uma crescente institucionalização de actividades “extraescolares”, embora as actividades eleitas se mantenham, no essencial, as mesmas.

Uma delas continua a ser, justamente, o reforço da aprendizagem de línguas estrangeiras e dos contactos internacionais. A diferença consiste agora na delegação, em especialistas e/ou em organizações externas, da responsabilidade pelo desenvolvimento dessas actividades. A frequência de institutos ou escolas de línguas, os intercâmbios internacionais através de instituições vocacionadas para o efeito, a estadia nas férias em colégios para aperfeiçoamento de línguas na Europa ou fora dela, constituem algumas das modalidades utilizadas. Embora impliquem custos económicos mais ou menos significativos, estas actividades estão hoje incomparavelmente mais acessíveis a todos aqueles que os possam custear. Desde logo, dado a própria proliferação de oferta neste domínio. Mas a sua acessibilidade decorre igualmente do inegável progresso ocorrido nas condições de transporte à escala mundial, e, sem dúvida também, graças ao aumento substancial da margem de autonomia de circulação hoje desfrutada pelos jovens (PAPPÁMIKAIL, 2013).

No entanto, este novo contexto educativo nacional associa-se, por sua vez, a dinâmicas societárias mais amplas que extravasam em muito as fronteiras de cada Estado. Com efeito, a escolarização universal longa representa uma das facetas das configurações sociais constitutivas da atual modernidade, à qual Portugal tem vindo aceleradamente a aceder. Ela inscreve-se, por um lado, no movimento de “difusão em extensão das instituições modernas, universalizadas por meio de processos globalizadores” (GIDDENS, 2000, p. 54), mas articula-se, também, com o processo de “cosmopolitanização” a que se assiste no mundo contemporâneo, processo esse não necessariamente escolhido, mas imposto de forma coerciva por força da intensificação da “interdependência transnacional entre os atores sociais” (BECK; SZNAIDE, 2006, p. 7).

Com efeito, nas últimas décadas, não se assiste apenas à globalização dos sistemas escolares, ou seja, à difusão à escala mundial dos “[...] principais traços da modernidade (educativa) ocidental” (Hutmacher, 2005). Assiste-se, igualmente, a uma acentuada globalização das políticas educativas, ou seja, a uma regulação dos sistemas educativos nacionais decorrente de acordos estabelecidos a um nível supranacional (no caso, à escala europeia) aos quais os diferentes Estados são convidados a aderir através do consentimento por injunção (ANTUNES, 2005; CHARLIER, 2005; HAECHT, 2005; ZANTEN, 2004). Tendo em conta que tais acordos consagram orientações e objetivos políticos de desenvolvimento coletivamente assumidos – como, no caso europeu, o de fazer da Europa “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo” (HAECHT, 2005, p. 655); ou o lançamento da nova Estratégia Europa 2020, para o crescimento e emprego, que envolve a cooperação europeia nas áreas da educação e formação (“EF 2020”) para o período 2010-2020 – não é de estranhar que as políticas educativas que daqui resultem sejam animadas por referenciais parcialmente importados do mundo económico.

A preocupação com eventuais “desperdícios” escolares, sob o pano de fundo da crise do Estado-Providência e da reclamada exigência de eficácia dos investimentos públicos em contexto de escassez de recursos, inspira a definição de objetivos a alcançar através da ação educativa. Um deles continua a ser o clássico desígnio da escolarização universal alongada – condição associada a desenvolvimento económico e social – cumprido, desejavelmente, sem o ónus financeiro e político da evasão precoce do sistema, do fracasso escolar repetido, ou ainda do défice de aprendizagens. Mas a este desígnio soma-se agora um outro: a aquisição de “competências”. Em sociedades amplamente escolarizadas, com elevado grau de saturação credencialista (DURUT-BELLAT, 2006) os diplomas *stricto sensu* já não são critério suficiente de diferenciação dos indivíduos. Um outro conjunto de atributos – identificados difusamente com a noção plural de competências – tem vindo a ser reclamado como devendo integrar prioritariamente a formação escolar, “em nome da adaptabilidade e da empregabilidade dos indivíduos” (ROPÉ, 2000,

p. 168). Transferido do mundo do trabalho (ALMEIDA, 2005) para o universo escolar, o referencial de “competências” tem vindo a impor-se, nos últimos anos, ao clássico referencial dos “saberes” disciplinares (ROPÉ, 2000). Diferentemente dos saberes e conhecimentos (competências teóricas), válidos em si mesmo, o referencial de competências valoriza de forma igualmente prioritária os “saberes-fazer” (competências práticas), ou seja, os conhecimentos em ação, avaliáveis em situação, justamente as propriedades que o mundo do trabalho parece valorizar: “a competência mede-se através das tarefas a cumprir; ela encontra-se ligada à acção e revela-se um atributo que não pode ser apreciado ou medido senão numa dada situação” (ROPÉ, 2000, p. 166). A estas competências técnicas advoga-se, ainda, o domínio de competências pessoais (“soft skills”, traduzidos em atitudes e valores, competências comunicacionais, criatividade, entre outras) que, na linguagem do *management*, são tidas como cruciais para o sucesso profissional (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999).

Como se vê, a intrusão de critérios económicos no funcionamento do universo escolar não se confina, apenas, a preocupações de gestão do sistema. Ela projecta-se para lá do próprio domínio de ação educativa. Com efeito, a contabilização dos “desperdícios” do investimento público passa a incluir também dimensões de “empregabilidade”, ou seja, da capacidade demonstrada pelas formações académicas em promover a inserção profissional dos seus escolarizados. Acentua-se, desta forma, a subordinação das aprendizagens a competências alegadamente requeridas pelo mundo do trabalho.

Este, por seu turno, encontra-se em acelerada recomposição, particularmente no mundo ocidental. Os impasses colocados ao capitalismo nos anos setenta do século passado fazem emergir novas reconfigurações tidas como solução para a crise económica instalada. Elas assentam em “modelos de desenvolvimento que admitem [...] fenómenos como o desemprego, o desaparecimento de muitas atividades outrora geradoras de emprego e crescentes dificuldades de solidariedade” (ALMEIDA, 2005), o que contraria os mecanismos de regulação altamente estabilizados e convencionalizados até aí prevalentes. Ao invés, o novo

discurso do *management* apresenta a “flexibilização” como princípio estruturador desejável da ação económica – e, por extensão, do próprio trabalho. A sua aplicação implica a individualização das trajetórias profissionais e a sua desvinculação face aos tradicionais coletivos laborais (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999).

Neste contexto, a mobilidade adquire um novo significado. Ela é equacionada como prova de competência profissional, uma vez que representa a capacidade (autónoma) de construção de uma qualificação móvel, ou seja, a construção biográfica cumulativa de experiências e desempenhos profissionais e, simultaneamente, traduz a capacidade (autodeterminada) de aproveitar as oportunidades oferecidas, mesmo que isso signifique correr riscos. A ênfase normativa colocada na capacitação individual é aqui, claramente manifesta. Como explicita Ulrich Beck, ao refletir sobre o surgimento de uma “sociedade do risco” na atual fase da modernidade avançada: “[...] as oportunidades, ameaças e as ambivalências da biografia, que antes podiam ser ultrapassadas no contexto do grupo familiar, da comunidade ou recorrendo a uma classe ou grupo social, têm que ser cada vez mais percecionadas, interpretadas e geridas pelos próprios indivíduos. [...]. Espera-se, agora, que os indivíduos sejam capazes de gerir estas ‘oportunidades arriscadas’ [...]” (BECK, 2000, p. 7-8).

Como se depreende, esta transformação está profundamente imbricada no processo de individualização em curso nas sociedades contemporâneas.

Com efeito, com a crise económica e social surge nas últimas décadas um novo discurso normativo. A promessa libertadora, outrora depositada no coletivo organizado, é agora colocada no próprio indivíduo, a quem recai a tarefa de construir, pelos seus próprios meios, a sua esfera de liberdade. O seu trabalho passa a ser, já não tanto a interiorização e desempenho de papéis predeterminados – o fundamento do processo de socialização clássico – mas sim a procura ativa de uma identidade singular na qual o indivíduo é permanentemente convidado a investir. O apelo à construção da autonomia individual – a transformação da individualidade “de jure” em individualidade “de facto” (BAUMAN,

2003) – assume agora um carácter imperativo, submetendo todos os sujeitos a uma busca incessante do “eu” e dos seus talentos.

O princípio almejado da igualdade, inscrito nas sociedades democráticas contemporâneas, parece autorizar a pensar que o único critério de desigualdade aceitável hoje como justo reside na diferença dos talentos ou méritos individualmente exibidos. A sua negação – “a incapacidade de (o indivíduo) exibir alguma capacidade especial” (BAUMAN, 2003, p. 57), a ausência de mobilização pessoal, de experimentação, de autoinvestimento, de projeto – é identificada como apatia (DUBET, 2002) intolerável, o que constitui justificação legítima para a sua relegação à situação de subordinação ou mesmo de exclusão.

Ora, se bem que o elogio normativo da individualização adquira elevado poder de convicção na contemporaneidade, e se é verdade que os indivíduos dispõem hoje de uma margem de ação maior do que no passado, o fato é que as condições para o exercício igualitário da liberdade individual ainda não estão hoje reunidas. As diferenças sociais no acesso aos recursos (económicos, culturais e informativos, sobretudo) indispensáveis à prática bem sucedida da autonomia individual não foram elididas, no mundo contemporâneo. Deste modo, pode-se afirmar, com François Dubet (2002), que uma das formas de pressão social mais intensa na atualidade consiste justamente na responsabilização do indivíduo pela sua realização pessoal: ao depositar o ónus da ação exclusivamente no indivíduo, esta normatividade permite varrer de cena os contrangimentos sociais que ele terá previsivelmente de enfrentar.

A atual valorização da mobilidade enquanto competência pessoal pode ser vista como um pertinente exemplo destas questões. Autores como Bauman identificam mesmo a mobilidade como princípio estruturador das sociedades contemporâneas: “[...] num mundo em que a mobilidade e a facilidade de mudar de lugar se tornaram fatores importantes de estratificação social”, estar preso a um lugar, ou seja, o confinamento e a imobilização, pode revelar-se “uma arma final de exclusão [...]” (BAUMAN, 2003, p. 109). Nesta perspetiva, ser móvel representaria para o indivíduo “uma capacidade de orientação ativa que lhe permite enfrentar ambientes mutáveis, em vez de se lhes submeter

passivamente” e, sobretudo, “uma maneira de tomar em mãos e de conduzir a sua trajetória para fins formativos e de realização pessoal” (PAPATSIBA, 2003, p. 2).

No plano das políticas e das práticas educativas, em particular, assiste-se a uma insistente promoção do valor formativo da mobilidade, entendida como “movimento qualificante” (PAPATSIBA, 2003). Nunca como hoje se consolidaram ao nível escolar, desde o ensino básico ao superior, tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projectos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos (AGULHON; BRITO, 2009; VEIGA, 2010). À imagem das tendências ocorridas a nível económico, parece ter-se verificado uma congénere homologia no domínio da educação. O tradicional referencial de “saberes” (competências teóricas) que suportava a dimensão universalista da formação escolar académica parece ter sido substituído, pelo menos em parte, por um novo referencial de “saberes fazer” (competências práticas) que valoriza um universalismo em acção, porventura mais instrumental. O convite à mobilidade, enquanto competência disposicional indispensável à experiência qualificante de um cosmopolitismo ampliado nas suas dimensões – a preparação do indivíduo “para o domínio de situações desconhecidas, para a suspensão de automatismos e de hábitos que o confinam, para a rápida apreensão de ambientes desconhecidos, para a abertura aos outros com quem ele aprenda a interagir, a cooperar, a agir em comum para a realização de objetivos e para a resolução de problemas” (PAPATSIBA, 2003, p. 2-3) – é justamente uma das dimensões dessa nova faceta universalista da formação escolar.

Neste contexto, usar a sua margem de liberdade para usufruir das oportunidades – nomeadamente as de mobilidade – oferecidas no sistema educativo parece impor-se como prova de autonomia individual positivamente exercida.

As oportunidades abertas com o programa europeu de mobilidade estudantil Erasmus são, justamente, um exemplo. Oferecida a todos os estudantes do ensino superior, e já não apenas uma prerrogativa

das elites sociais, esta nova oportunidade educativa de praticar a internacionalização dos estudos e exercitar a mobilidade como competência é apresentada como atributo formativo com elevado potencial de valorização, numa perspectiva de construção biográfica da “empregabilidade”. Mas será que todos os potenciais candidatos a quem é feito o convite respondem afirmativamente a essa oportunidade?

3 Elites e mobilidade – o caso do programa Erasmus

O programa Erasmus para estudantes é um claro produto da globalização das políticas educativas e das regulações supranacionais (ZANTEN, 2004) que lhes estão associadas. Desenvolvido inicialmente à escala da União Europeia, mas extravasando atualmente esse espaço, este programa segue escrupulosamente os novos procedimentos de concretização das políticas educativas apontados por Zanten (2004, p. 94; 96): por um lado, institui-se como um verdadeiro “projeto” – que “encoraja a mobilidade dos estudantes e dos professores, e promove projetos de cooperação transnacional entre universidades através da Europa”; por outro, rege-se pela figura do “contrato” – estabelecido por cada estudante com a universidade de partida e de chegada, baseado na autorresponsabilização pela sua formação durante o período de mobilidade; e, por último, assenta no “parterariado” – já que resulta das dinâmicas de alianças interinstitucionais ao nível do ensino superior.

O objectivo que inspira este programa de ação é claro: contribuir para o desenvolvimento da Europa através do conhecimento. Este propósito encontra-se consagrado em documentos de apresentação do programa:

Higher education plays a crucial role in producing high quality human resources, disseminating scientific discovery and advanced knowledge through teaching, adapting to the constantly emerging needs for new competences and qualifications, and educating future generations of citizens in a European context. All such functions are of vital importance to the long-term development of Europe. (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

Neste caso pode defender-se, pelo menos em certa medida, que o programa contribui para a formação das elites europeias

contemporâneas (CICCHELLI, 2008) dada a qualidade e diversidade de saberes que compõem a sua formação: uma formação pautada por uma maior “flexibilização e aumento das escolhas e oportunidades” (MARTINS; MAURITTI; COSTA, 2005, p. 77) de aprendizagem, uma vez que o programa permite a frequência de cursos, matérias e opções previsivelmente diferentes das oferecidas na instituição de origem. Nesse sentido, a mobilidade Erasmus teria como finalidade promover “a adequação de uma mão-de-obra altamente qualificada, flexível, poliglota [...] ao novo espírito do capitalismo” (CICCHELLI, 2008, p. 139). Este objetivo seria reforçado através de um outro desígnio associado ao programa: o de promoção de uma identidade europeia, um sentimento de pertença comum que se supõe começar a ser aprofundado no decurso das estadias realizadas pelos estudantes noutro(s) território(s) europeu(s) que não o de origem (CICCHELLI, 2008), constitutiva de uma “geração Europa” (LOPES, 2014).

Não obstante, o programa de mobilidade Erasmus visa muito mais do que a construção de um espaço de conhecimento avançado que sustente o desenvolvimento da Europa. Por ocasião das comemorações dos 20 anos de existência do programa, em 2007, o balanço apresentado engloba propósitos mais vastos do que a mera oportunidade de formação académica. Reconhece-se que “ERASMUS has developed beyond just being an educational programme. It gives many European university students the chance of living for the first time in a foreign country, and it has reached the status of a social and cultural phenomenon.”. (COMMISSION EUROPEAN, 2015).

De facto, este programa apela ao desenvolvimento de outras “competências”, para além da mera aquisição de “saberes”. Ele convida à experimentação intensa da autonomia por parte dos jovens, no que pode ser considerada uma “declinação particular do modelo de transição prolongada para a vida adulta” (CICCHELLI, 2008, p. 139) prevalecente na contemporaneidade. A autonomia para viver sozinho num outro país e as disposições cosmopolitas para abrir-se ao mundo, ao contacto com o Outro e a uma cultura diferente, são dimensões também contidas no

convite feito aos potenciais candidatos à mobilidade Erasmus: “Have you ever wished to live and study abroad? Have you ever wanted to get to know a different culture, study at a foreign university, meet new friends, learn another language, all at the same time? Then ERASMUS may be what you are looking for!” (COMMISSION EUROPEAN, 2015).

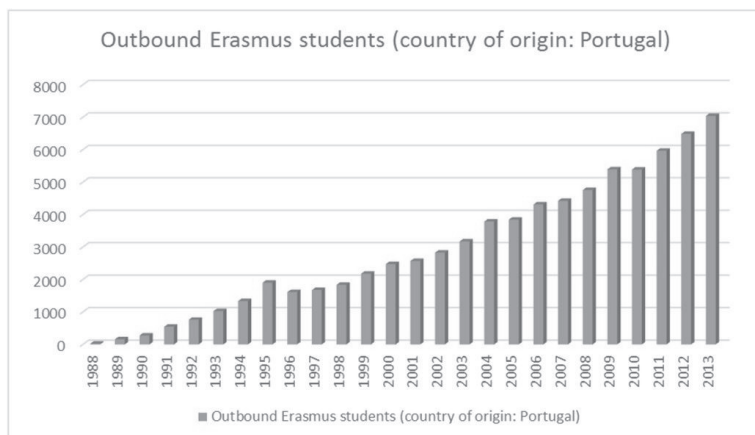
No presente, o programa integra a nova geração de Erasmus+ gizado para o período de 2014-2020 e que, para além do programa de mobilidade individual para fins de aprendizagem, envolve ainda outros domínios de ação (“cooperação para a inovação e boas práticas” e o “apoio à reforma das políticas”). No primeiro caso, o Erasmus+ alarga agora o seu escopo a dimensões de educação formal e não formal: a mobilidade individual para fins de aprendizagem não se esgota apenas em períodos de estudos ou estágio para estudantes do Ensino Superior e recém-graduados, como inclui ainda estágios profissionais, intercâmbio de jovens, atividades do Serviço Voluntário Europeu e desenvolvimento profissional e formação de pessoal em todos os setores da educação, formação e juventude.

No caso dos apoios à mobilidade oferecidos aos estudantes do ensino superior, o programa prevê ainda bolsas integrais para os melhores estudantes de mestrado em consórcio a nível mundial (Mestrados Conjuntos Erasmus Mundus) e ainda empréstimos para a frequência de mestrado no estrangeiro (Mestrado Erasmus+).

Acompanhando o próprio alargamento da União Europeia a outros países verificado durante este período, o número de jovens envolvidos cresceu de forma verdadeiramente espectacular: passou de 3.244, no primeiro ano de lançamento, para 268.143 estudantes, em 2012/13. Portugal não é excepção. Como se pode constatar no GRAF. 1, a popularidade da experiência de mobilidade Erasmus tem sido também crescente, entre os estudantes do ensino superior português.

Esta evolução permite afirmar que as disposições cosmopolitas, outrora apanágio de uma elite social, são hoje um atributo bastante mais disseminado e consta da experiência socializadora de muitos mais jovens dado, nomeadamente, a diversidade de oportunidades institucionais de internacionalização hoje oferecidas.

Gráfico 1 – Estudantes portugueses em mobilidade Erasmus



Fonte: Commission European, 2015.

Não obstante, esta afirmação merece ser matizada. No caso do programa de mobilidade para estudantes do ensino superior, as possibilidades de internacionalização que ele oferece apenas estão ao alcance potencial desse subgrupo da população juvenil o que, em Portugal, representa uma proporção não maioritária de jovens, como se comprova na TAB. 2.

Tabela 2 – Taxa de escolarização no ensino superior, por idades (18-24 anos). Portugal

	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos
2013-2014	25,3	35,1	39,8	39,5	33,3	24,5	18,1

Fonte: Conselho Nacional de Educação, 2015.

Por outro lado, o acesso à mobilidade estudantil ao abrigo do programa Erasmus está limitado ao número de vagas disponíveis cada ano pela instituição de origem do estudante, resultante dos acordos estabelecidos com as instituições de destino parceiras. Ora, pelo facto de este número ser limitado, a seleção das candidaturas elegíveis rege-se

por um conjunto de critérios que, apesar de diferirem de instituição para instituição, assentam no mérito escolar. Para além da média das notas obtidas (*grade average*) detida pelo aluno no momento da candidatura, crivo seletivo incontornável, outros elementos contribuem também para a ordenação dos candidatos, em proporções variáveis de acordo com cada instituição. O número total de créditos já obtido, a rapidez na execução da licenciatura, a duração de mobilidade pretendida, o ano de estudo em que o candidato se encontra, ou ainda os objetivos propostos na carta de intenções apresentada são exemplos de elementos adicionais de ponderação das candidaturas. A legitimidade daquele critério de ordenação apresenta-se inquestionável e subordina todos – os estudantes oriundos das elites sociais incluídos – ao seu veredito.

Embora condição necessária, as propriedades escolares exibidas por cada aluno não são, no entanto, condição suficiente para a participação neste programa. Existem na verdade pressupostos favoráveis à frequência, que podem revelar-se decisivos para a decisão de candidatura.

Um primeiro é, desde logo, o grau de informação de que o candidato dispõe acerca do programa, do seu funcionamento, e do próprio sistema de ensino superior europeu. O conhecimento antecipado das regras do jogo é um instrumento decisivo para que as opções escolhidas possam ser vencedoras – em termos de cálculos de probabilidades, tendo em conta a posição do indivíduo no conjunto dos potenciais candidatos.

Um segundo requisito consiste no domínio de línguas estrangeiras. O grau de confiança que cada estudante elegível crê possuir na utilização de um idioma (o inglês, fundamentalmente, ou ainda, a língua local), instrumento de trabalho e de sobrevivência quotidiana fundamental durante o período de mobilidade, pode pesar significativamente na sua decisão pela candidatura ou pela autoexclusão. Na verdade, sabe-se como as duas condições – proficiência de língua estrangeira e mobilidade – estão significativamente relacionadas (MARTINS; MAURITTI; COSTA, 2005, p. 80). A importância que este atributo formativo assume em estudantes oriundos de famílias dotadas de recursos culturais é, como vimos, relevante. No estudo acima citado sobre estudantes do ensino superior em Portugal, esse fator também é bem evidente: a relação entre

proficiência em línguas declarada pelos estudantes inquiridos e o nível de escolaridade dos respetivos pais é significativa.

Uma terceira condição decisiva para a participação neste programa de mobilidade é a capacidade financeira demonstrada. De facto, ainda que possa haver recurso a bolsa de apoio à deslocação e estadia, ela revela-se frequentemente insuficiente para cobrir todas as despesas de alojamento, alimentação, transportes e outras tidas como necessárias durante o período de duração do programa.

Num inquérito sobre a origem socioeconómica dos estudantes Erasmus publicado em 2006 pela União Europeia (OTERO; MCCOSHAN, 2006), esse factor é claramente referido pelos inquiridos como dissuasor da apresentação de muitas potenciais candidaturas. Esta situação é válida para o conjunto dos estudantes da União Europeia, mas é particularmente acentuada no caso de Portugal, “[...] a proporção é elevada (acima de 60%) na Bulgária, Grécia, Roménia, Eslovénia, Espanha, Turquia e, ainda, em Portugal (onde 90% dos estudantes inquiridos afirmam conhecer outros colegas que não se candidataram a Erasmus devido a razões financeiras)”. (OTERO; MCCOSHAN, 2006, p. 10).

Ainda que estes dados decorram da avaliação subjetiva feita pelos jovens e, desse modo, esteja enformada das suas representações – variáveis de país para país – acerca dos custos exigíveis à sobrevivência no estrangeiro, a verdade é que os jovens portugueses que participam no programa demonstram ter origens socioeconómicas proporcionalmente mais elevadas do que a média dos seus colegas europeus.

O apuramento destas tendências complementam-se com os resultados de um estudo promovido pela Erasmus Student Network, em parceria com a Universidade Bocconi, de Itália (KRUPNIK; KRZAKLEWSKA, 2007), visando entender os motivos que levam estes estudantes à mobilidade internacional e a avaliação que fazem dessa experiência.

No caso dos estudantes participantes do programa Erasmus, as respostas dadas ao inquérito indicam uma maior valorização das razões expressivas desta participação, comparativamente com dimensões de ordem instrumental. Como se assinala:

“The two most important reasons for Erasmus students to go abroad

were: to have new experiences and to practice a foreign language.” (KRUPNIK; KRZAKLEWSKA, 2007, p. 14). Hipóteses estas escolhidas como as mais importantes por cerca de 80% dos inquiridos; por sua vez, as hipóteses assinaladas como menos importantes foram “independence, improving academic knowledge and enhancing future employment perspectives”. (KRUPNIK; KRZAKLEWSKA, 2007, p. 14).

Este estudo não nos fornece informação discriminada por cursos frequentados, o que possibilitaria uma análise mais fina destas tendências. Mas o que ele aponta claramente é que, para a generalidade dos estudantes que investem nesta oportunidade de internacionalização oferecida a nível escolar, não é tanto por motivos académicos, de valorização dos “saberes” – “improving academic knowledge” – ou de investimento intencional na construção de uma carreira profissional que ainda se encontra longe – “enhancing future employment perspectives” – que o fazem. O que parece motivar os estudantes a candidatar-se a este programa são outras dimensões que dependem do exercício prático de “competências”, de saberes-fazer em situação – “praticar uma língua estrangeira” – e que se desenvolvem segundo uma ética da experimentação – “ter novas experiências”.

Muitos dos apelos que o discurso da modernidade faz ao indivíduo parecem estar presentes nas motivações à participação. A ênfase na capacidade individual de correr riscos, a procura ativa de uma identidade pessoal, a busca incessante do “eu”, estão contidas neste desejo de abraçar “novas experiências”, agora significativamente amplificadas, num espaço de ação desvinculado do local rotineiro e familiar. A estadia constitui, afinal, uma prova de formação de caráter análoga à experiência formativa (*Bildung*) da Grand Tour protagonizada pelas elites do passado – “a dialética da descoberta de si e do encontro com os outros, num contexto situado longe de casa” (CICCHELLI, 2008, p. 141). Neste caso, a experiência prática do cosmopolitismo pressupõe o sucesso da mobilidade como competência.

É por isso que, em função desses motivos de justificação para a partida, a avaliação que os estudantes fazem da sua estadia internacional seja bastante mais positiva no que respeita à estadia (61% “muito

satisfeitos”) do que realtivamente aos estudos (27% “muito satisfeitos”) (KRUPNIK; KRZAKLEWSKA, 2007, p. 46) e que tal discrepância não pareça comprometer a recomendabilidade deste programa: “a maioria dos estudantes Erasmus (98%) declarou que recomendaria o programa aos seus amigos” (KRUPNIK; KRZAKLEWSKA, 2007, p. 46).

Para concluir...

O processo de formação das elites sociais sofreu profundas mudanças nas últimas décadas, em Portugal. A institucionalização das aprendizagens e a sua subordinação aos critérios escolares foi a tendência mais forte observada, decorrente quer da nova centralidade que a escola passa a assumir como condição de acesso às posições sociais, quer da concorrência credencialista movida pelos restantes grupos sociais.

De entre as dimensões desta formação continua a fazer parte, hoje como ontem, a promoção de disposições cosmopolitas. A aprendizagem precoce de línguas estrangeiras e a experiência de contactos internacionais consolidam esta faceta socializadora que até há pouco possuía, de facto, um carácter diferenciador face a outros grupos sociais.

Com a generalização da escolarização, o cosmopolitismo tende a disseminar-se como ingrediente formativo. A frequência de uma escolaridade longa e a exposição a oportunidades de internacionalização efetivas decorrentes da crescente globalização das políticas educativas proporciona a estudantes de outras proveniências sociais o contato com o cosmopolitismo cultural e a experiência prática da mobilidade. O programa de mobilidade estudantil Erasmus é justamente uma dessas oportunidades oferecidas a todos aqueles que reúnem um conjunto de requisitos académicos. Exclui, portanto, todos os que não os conseguem atingir, sem exceção. Mas esse convite não parece ser aceite por todos os potenciais candidatos. Longe de ser sinónimo de “apatia”, “desinteresse”, ou mesmo “anomia”, o não usufruto dessa oportunidade por parte de muitos jovens portugueses remete para constrangimentos múltiplos que parecem limitar – ou excluir – essa escolha.

Vimos ainda que a antecipação da carreira profissional e a construção

da “empregabilidade” não constitui o principal motivo para participar no programa de mobilidade Erasmus – mas sim o fascínio por “novas experiências” pessoais. A verdade é que a sua concretização através da mobilidade pressupõe o exercício prático de um conjunto de saberes-fazer – de competências práticas – que hoje são investidos de significados positivos nos contextos profissionais. A construção biográfica envolvida nos processos de mobilidade estudantil constitui um movimento qualificante com múltiplas facetas – a facilidade de mudar de lugar, as competências comunicacionais em língua estrangeira, a constituição de redes e contatos internacionais, a exposição a outras culturas, a capacidade para resolver problemas – cujos frutos serão presumivelmente colhidos no futuro, quando colocadas em situação profissional.

A ênfase na mobilidade ativa e o que ela comporta revela-se, assim, porventura, a nova face da formação das elites europeias atuais – significativamente alargadas socialmente.

Referências

AGULHON, C.; BRITO, A. X. de (Ed.). *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. Paris: L' Harmattan. 2009.

ALMEIDA, P. P. *Trabalho, serviço e serviços*. Contributo para a Sociologia do Trabalho. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

ANTUNES, F. Globalização e europeização das políticas educativas. *Sociologia – problemas e práticas*, Lisboa, n. 47, p. 125-143, 2005.

BAUMAN, Z. *Comunidade*. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BECK, U. A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. Oeiras: Celta, 2000. p. 1-51.

BECK, U.; SZNAIDER, N. Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *The British Journal of Sociology*, Londres, v. 57, n. 1, p. 1-23, 2006.

BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, É. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Éditions Gallimard, 1999.

CHARLIER, J.-E. De quelques enjeux et effets de la mondialisation. *Éducation et Sociétés*, Paris, v. 16, n. 2, p. 17-22, 2005.

CICCHELLI, V. Connaître les autres pour mieux se connaître: les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine. In DERVIN, F. ; BYRAM, M. (Ed.). *Échanges et mobilités académiques*. Quel bilan? Paris: L'Harmattan, 2008. p. 139-162.

DEROUET, J.-L. Repenser la justice en éducation. *Éducation et Sociétés*, Paris, v. 16, n. 2, p. 29-40, 2005.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DURUT-BELLAT, M. *L'inflation scolaire*. Les désillusions de la méritocratie. Paris: Seuil, 2006.

GIDDENS, A. Viver numa sociedade pós-tradicional. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. Oeiras: Celta, 2000. p. 53-104.

HAECHT, A. V. Que modelos de socialização escolar e profissional hoje ? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico. *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 651-660, 2005.

HUTMACHER, H. Enjeux éducatifs de la mondialisation. *Éducation et Sociétés*, Paris, v. 16, n. 2, p. 41-51, 2005.

KRUPNIK, S., KRZAKLEWSKA, E. *Exchange students' rights*. Results of Erasmus student network survey 2006. EU/Erasmus Student Network, 2007.

LIMA, A. P. *Grandes famílias, grandes empresas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2003.

LOPES, J. T. *Geração Europa?* Um estudo sobre a jovem emigração qualificada para França. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2014.

MARTINS, S. C.; MAURITTI, R.; COSTA, A. F. *Condições sócio-económicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de internacionalização dos estudos: um novo fator de desigualdade escolar? In: VIEIRA, J. R. M. M. et al. (Eds.). *Habitar a escola e as suas margens*. Geografias plurais em confronto. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013. p. 27-35.

OTERO, M. S.; McCOSHAN, A. *Survey of the socio-economic background of Erasmus students*. DG EAC 01/05. Final Report. Birmingham: Ecotec, 2006.

PAPPÁMIKAIL, L. *Adolescência e autonomia*. Negociações familiares e construção de si. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2013.

PAPATSIBA, V. *Des étudiants européens. "Erasmus" et l'aventure de l'altérité*. Berne: Peter Lang, 2003.

PRADO, C. L. Um aspecto do estudo de línguas estrangeiras no Brasil: os "intercâmbios". In: ALMEIDA, A. M. et al. (Eds.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004. p. 64-84.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.

QUEIROZ, J.-M. D. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan Université, 1995.

RESENDE, J. M. *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ROPÉ, F. Savoirs, savoirs scolaires et compétences. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte, 2000. p. 161-169.

SINGLY, F. de. La mobilisation familiale por le capital scolaire. In: DUBET, F. (Dir.). *École, familles – le malentendu*. Paris: Textuel, 1997.

TIRAMONTI, G.; ZIEGLER, S. *La educación de las elites*. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2008.

VEIGA, M. A. *Bologna and the institutionalisation of the European*

Higher Education Area. 2010. 488 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2010.

VIEIRA, M. M. Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes. *Análise Social*, Lisboa, v. XXVIII, n. 120, p. 7-53, 1993.

VIEIRA, M. M. *Educar herdeiros*. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

VIEIRA, M. M. Vers une logique de certification scolaire? La formation des héritiers au Portugal. *Revue Internationale d'Éducation*, Paris, n. 39, p. 79-91, 2005.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In : VICENT, G. (Ed.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p. 11-48.

WAGNER, A.-C. *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris: La Découverte, 2007.

WEENINK, D. Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, Londres, v. 42, n. 6, p. 1.089-1.106, 2008.

ZANTEN, A. V. *Les politiques d'éducation*. Paris: P.U.F., 2004.

Recebido em 23/11/2015
Aprovado em 08/12/2015